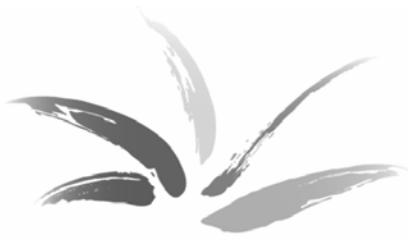


Cadre de référence



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Français

1^{er} degré différencié

D/2008/7362/3/09

Un document rédigé par Jean-Luc Vanschepdael, responsable de secteur, avec la collaboration de Jean-Pierre Darimont, Martine De Clerck, Stéphanie Matthys, Marie-Françoise Mauclet, André Pêtre et les membres de la commission de secteur français.

Vous recherchez des exemples de séquences, de parcours, de productions d'élèves...
Vous vous posez des questions sur l'évaluation, la coordination ou la planification...
Vous souhaitez télécharger un outil, un programme...
Vous recherchez des informations relatives à l'actualité de votre discipline...
Vous recherchez des suggestions de lectures pour vos élèves...
Vous souhaitez faire bénéficier autrui de votre savoir-faire...
Vous souhaitez mettre en ligne des productions de vos élèves...
Vous souhaitez communiquer avec le secteur...

Consultez www.segec.be/fesec/Secteurs/Francais

Ce texte applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	3
Introduction	5
Pourquoi un cadre de référence au 1 ^{er} degré différencié ?	5
Le cadre de référence en français	7
Objectif général du cours de français	7
Public cible	7
Un cadre de référence écrit sous la forme de fiches/compétences	8
Articulation avec les socles de compétences à 12 ans	9
Un cadre de référence accompagné d'outils	10
Liens avec les autres disciplines	11
Fiches/compétences	13
Tableau général	14
Mode d'utilisation des fiches	15
Présentation détaillée	17
Lire des textes variés pour s'approprier diverses formes de lecture	17
Ecrire des textes variés pour s'approprier diverses formes d'écriture	22
Ecouter et parler pour s'approprier divers usages de la parole publique	27
Synthèse des apprentissages de langue	31
Explication des choix	35
La certification	39
Les années supplémentaires au sein du 1 ^{er} degré différencié	40
Glossaire	41

INTRODUCTION

Pourquoi un cadre de référence au 1^{er} degré différencié ?

Le nouveau décret organisant le 1^{er} degré différencié entre en application au 1^{er} septembre 2008 et met fin par le fait même aux programmes de 1^{ère} B (première Accueil) ainsi qu'aux programmes expérimentaux du 1^{er} degré de base (2008-2009) et de la 2P (2009-2010). Il réserve désormais les années de différenciation du premier degré aux seuls élèves non porteurs du CEB et se donne pour objectif principal la maîtrise, en une ou plusieurs années, des socles de compétences visées à 12 ans et l'octroi du CEB. Cette redéfinition du public et des objectifs ainsi que la nouvelle grille horaire justifient l'écriture d'un nouveau document appelé cadre de référence. A l'intérieur de chaque discipline, il renverra à des outils spécifiques pour la mise en œuvre des apprentissages.

Contexte d'application

Le premier degré différencié vise prioritairement l'obtention du CEB. Cet objectif doit se développer selon 3 axes : la socialisation, l'apprentissage et l'orientation. Ces 3 axes se conjuguent dans le travail de la classe.

La socialisation.

Les élèves qui fréquentent le premier degré différencié ont souvent connu l'échec et ont souvent une mauvaise image d'eux-mêmes.

Pour (re)donner sens à leur présence à l'école et développer leur confiance en eux, il est important de travailler en concertation avec ses collègues.

Offrir des perspectives de (re)-motivation c'est aussi : décloisonner les cours, mener des projets, rendre acteurs les élèves pour favoriser au maximum l'intégration des apprentissages menés dans les différentes disciplines.

Contribuer tous ensemble à construire les compétences de base reste le challenge de ce parcours différencié afin de donner à l'élève une meilleure chance d'intégration au sein de notre société.

L'apprentissage.

Plusieurs aspects s'avèrent importants :

Etablir la notion de diagnostic.

Pour chaque activité, il sera important de mettre en lumière ce que l'élève est invité à apprendre ; lui permettre en fin de séquence, d'avoir une approche qui va l'aider à se situer, faire le point sur ses apprentissages et sur la manière dont il évolue.

Il existe plusieurs outils diagnostiques ou méthodes qui permettent à l'élève de se structurer progressivement et qui sont proposés dans les disciplines.

Donner du sens aux apprentissages.

Permettre aux élèves de percevoir en quoi ces apprentissages pourront être réinvestis et seront utiles pour poursuivre leur formation.

Créer des liens entre les disciplines.

Renforcer l'habileté des élèves en leur offrant de nouveaux contextes, rebondir ou prendre appui sur les apprentissages déjà effectués pour s'en servir, aller un pas plus loin.

L'orientation

L'apprentissage et l'orientation sont indissociables ; il s'agit d'une élaboration progressive et évolutive.

Les compétences du jeune évoluent et les enseignants doivent l'aider à en prendre conscience.

L'objectif sera d'informer l'élève de son niveau de maîtrise, d'identifier les aptitudes pour l'aider à s'engager dans une voie qui favorise son épanouissement, au sein du degré.

Nous invitons les équipes pédagogiques à mener une réflexion collective autour de cette approche du développement de l'élève. Sans elle, il est difficile d'imaginer un succès réel du parcours différencié.

LE CADRE DE RÉFÉRENCE EN FRANÇAIS

Objectif général du cours de français

Conformément au nouveau décret organisant le parcours différencié, le cours de français entend contribuer à assurer aux élèves la délivrance du CEB en se référant aux socles de compétences à 12 ans. Il vise également et plus spécifiquement à :

- assurer la maîtrise du français de scolarisation
- développer des compétences de communication nécessaires à la vie scolaire et sociale
- offrir un bagage suffisant pour l'insertion dans le 1er degré commun.

S'adressant à des élèves ayant connu l'échec, il mettra donc l'accent sur la remédiation et la différenciation des apprentissages en fonction des besoins.

Public cible

Le cadre de référence est conçu pour des élèves de plus de 12 ans n'ayant pas obtenu leur CEB. Il est également adapté à des élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle mais bien la langue de scolarité (Français Langue Etrangère et Seconde). Il propose en effet une série d'apprentissages visant à consolider des savoir-faire fondamentaux relatifs à la maîtrise du code écrit du français en lecture, en écriture. Ceux-ci pourront également être utiles à des élèves natifs francophones maîtrisant mal le code écrit qui, par leur origine sociale et culturelle ou par leur parcours scolaire (expérience répétée de l'échec, passage par l'enseignement spécialisé), se sentent souvent « en terre ou en langue étrangère » à l'école.

Le cadre de référence n'est toutefois pas adapté à des élèves primo-arrivants et/ou non alphabétisés. Ceux-ci doivent pouvoir bénéficier d'un encadrement spécifique (classe passerelle ou, à défaut, structure équivalente) se basant soit sur le référentiel *Apprentissage du français en classe passerelle*¹, soit sur la didactique de l'alphabétisation.

¹ FESEC, *Français. Apprentissage du français en classe-passarelle*, D/2006/7362/3/025

Un cadre de référence écrit sous la forme de fiches/compétences

Afin de clarifier les objectifs prioritaires assignés au cours et de permettre une articulation aisée avec les autres programmes de français, le cadre de référence a adopté une présentation sous forme de fiches/compétences proche de celle des autres programmes.

La formulation des objectifs en termes de **compétences** au nombre limité permet d'identifier clairement ce qui est attendu concrètement des élèves.

Par *compétence*, on entend ici un ensemble de tâches donnant lieu à des productions langagières évaluables et nécessitant la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoirs et savoir-faire). Les productions proposées dans chaque fiche sont à même de donner sens aux apprentissages : les savoirs et savoir-faire sont exercés non pour eux-mêmes, mais dans la fabrication individuelle ou collégiale de quelque chose de concret au service d'un projet ou d'une intention de communication. Ces productions offrent souvent l'occasion d'opérer des démarches de socialisation à l'extérieur de la classe ou de mener des projets pluridisciplinaires.

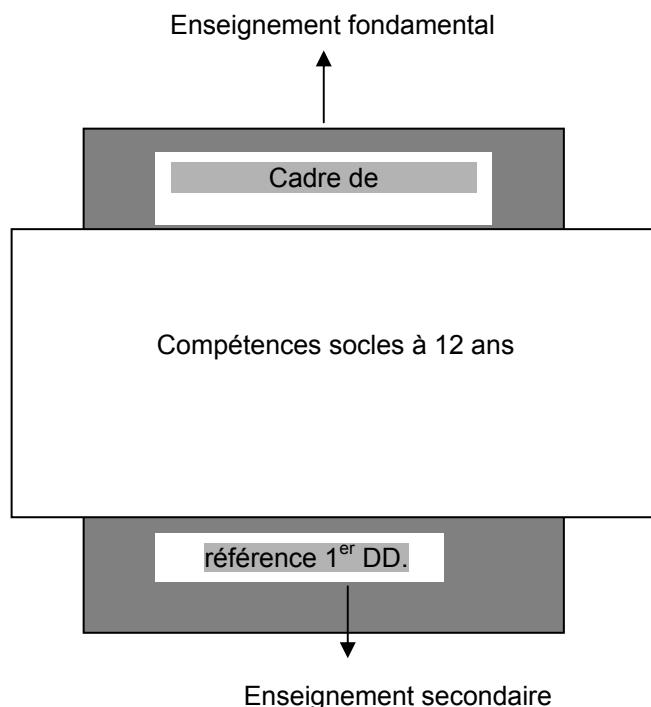
Les compétences retenues sont présentées sous la forme de **fiches** intégrant différentes informations nécessaires à leur mise en œuvre dans les classes : compétence formulée en termes de tâches, objets sur lesquels exercer la compétence, productions attendues sur l'année, apprentissages pour consolider les savoir-faire fondamentaux et apprentissages spécifiques à chaque compétence. Le *Mode d'utilisation des fiches* explique le sens de chaque cadre des fiches.

Articulation avec les socles de compétences à 12 ans

Les nombreux et différents items du référentiel des socles de compétences à 12 ans ont été intégrés en un nombre limité de compétences articulées à des types de textes précis. Ceci devrait aider l'enseignant à mieux cibler son action vers l'essentiel. La maîtrise de ces compétences devrait pouvoir garantir la réussite de l'épreuve certificative CEB.

Si ce cadre de référence contient les socles de compétences à 12 ans, il les excède également vers l'amont (enseignement fondamental) et vers l'aval (1^{er} degré commun) de la scolarité.

- Vers l'amont : des apprentissages non ou insuffisamment développés par les socles à 12 ans et faisant sans doute encore défaut aux élèves ont été proposés dans la rubrique des « apprentissages pour consolider les savoir-faire fondamentaux à développer en fonction des besoins ». Ainsi les apprentissages de familiarisation avec les mondes des livres et des écrits sans doute bien nécessaires à des élèves souvent en rupture avec la culture de l'écrit, l'accélération de l'identification de mots* en lecture sans doute encore trop laborieuse pour faciliter l'accès au sens des textes, la clarification de l'activité de lecture ou d'écriture...
- Vers l'aval : des apprentissages non prévus explicitement par les socles à 12 ans sont également proposés dans certaines fiches compte tenu des besoins des élèves, de leur âge et de leur réinsertion dans le 1^{er} degré commun. Ainsi, l'apprentissage de l'échange oral en classe ou à l'école qui devrait permettre aux élèves de s'approprier les codes oraux de l'espace public et faciliter le climat de travail en classe ou encore la rédaction de petits textes informatifs et argumentatifs parce qu'elle offre le cadre le plus motivant à l'apprentissage des normes linguistiques et sociales et répond au besoin d'expression de l'adolescence...



Un cadre de référence accompagné d'outils

LE GUIDE PRATIQUE FRANÇAIS 1ER DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ²

On trouvera dans le *Guide pratique* pour chaque axe communicationnel :

- un éclairage théorique faisant le point des connaissances indispensables et explicitant les concepts didactiques utilisés dans *Le cadre de référence*
- un tableau des principales difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves et des gammes d'activités de remédiation
- des pistes et des grilles pour faciliter l'évaluation des compétences
- une bibliographie commentée

On trouvera pour chaque fiche/compétence

- des explications sur le pourquoi des choix et des suggestions de progression
- des outils diagnostiques pour identifier les savoir-faire faisant défaut aux élèves
- des pistes d'activités pour chaque savoir-faire fondamental et/ou apprentissage mentionnés dans *Le cadre de référence*
- des exemples de séquences téléchargeables

Des considérations sur la méthodologie de la séquence ainsi que des outils pour planifier son cours et rendre compte d'un suivi individualisé des élèves complètent l'ouvrage.

L'OUTIL ENJEUX DE LECTURE - LECTURE EN JEUX (FESEC 2008)

Ciblé sur les élèves en difficulté de lecture du 1^{er} degré et du 2^e degré de qualification, cet outil propose des éclairages permettant de mieux comprendre les difficultés de lecture rencontrées par les élèves, de mieux penser le choix des textes et l'évaluation. Il offre en outre de nombreux exemples d'activités prêtes à l'emploi (textes fournis) permettant de développer diverses composantes de la lecture : activités de familiarisation au monde des livres, activités visant à faciliter l'identification de mots (décodage), activités visant à développer les processus de compréhension, activités métacognitives pour mieux contrôler et réguler sa lecture. Les activités susceptibles d'être déployées au 1^{er} degré différencié sont signalées dans les pistes d'activités du *Guide pratique* par un système de renvoi à l'outil lecture.

LE SITE DU SECTEUR

Le site du secteur (www.segec.be/fesec/Secteurs/Francais) offre différentes rubriques susceptibles d'intéresser le professeur : *ado-lire* pour la lecture et la littérature de jeunesse / *boîte à outils* pour des exemples de séquences, de parcours ou de productions d'élèves / *évaluation / actualités...*

Ce site étant également le vôtre, n'hésitez pas, par vos contributions, à faire bénéficier autrui de vos expériences et de votre savoir-faire.

² FESeC, *Français Guide pratique du 1^{er} degré différencié*, D/2008/7362/3/31.

Liens avec les autres disciplines

Au 1^{er} degré différencié, les disciplines non certifiées participent, dans leur spécificité disciplinaire, à la consolidation des compétences de base des disciplines soumises à l'évaluation externe de l'épreuve CEB (français, mathématiques et éveil). L'éducation physique peut contribuer à la maîtrise du corps, du geste graphique, l'éducation artistique peut développer les dimensions expressives de certains langages... L'éducation par la technologie, dans les disciplines organisées dans l'école, participe également à ce mouvement de renforcement mutuel. Le travail en équipe d'enseignants, les projets pluridisciplinaires, voire de travail en duo d'enseignants au sein de la classe devraient donc être encouragés.

De multiples ponts sont possibles entre le français et d'autres disciplines :

- le professeur de français peut faire appel à un collègue pour développer des dimensions avec lesquelles il se sent moins à l'aise. Ainsi, la réalisation d'un florilège d'écrits peut bénéficier de la contribution du cours d'éducation artistique pour le travail sur le support papier ou l'illustration du florilège ; la mise en page et la diffusion des textes produits peuvent bénéficier de la collaboration du cours d'initiation à l'informatique...
- d'autres disciplines peuvent offrir l'occasion d'élargir le champ de compétences des élèves (la recherche d'informations dans un référentiel, la lecture de consignes ou l'échange oral entre pairs...) à des contextes et à des objets qui leur sont spécifiques. Ainsi certaines disciplines de l'éducation par la technologie pourront étendre la compétence à lire des consignes à des objets moins communs au cours de français : mode d'emploi, étiquette de produits, notice d'utilisation...
- enfin d'autres disciplines et particulièrement celles de l'éducation par la technologie sont neuves pour l'élève, elles ne portent donc pas le poids d'éventuels échecs ou retards antérieurs. Elles sont l'objet d'un choix personnel. Elles offrent donc un contexte motivant et significatif (notamment par leur ancrage concret et pratique) pour des apprentissages à mener au cours de français. On peut très bien développer des compétences de lecture, d'écriture, d'oralité en fonction d'activités ou de projets menés dans le cadre de ces cours.

D'autre part le regard des autres disciplines sur des compétences ou objets communs avec le français, mais déployés dans d'autres contextes peut aider le professeur de français en conseil de classe ou en délibération à nuancer, affiner son diagnostic ou son jugement de maîtrise ou non des compétences ► *La certification*

FICHES/COMPÉTENCES

LIRE DES TEXTES VARIÉS POUR S'APPROPRIER DIVERSES FORMES DE LECTURE

- FICHE 1 LIRE / ECOUTER POUR EPROUVER ET PARTAGER DU PLAISIR
- FICHE 2 LIRE / ECOUTER POUR S'INFORMER ET APPRENDRE
- FICHE 3 LIRE / ECOUTER POUR AGIR

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS POUR S'APPROPRIER DIVERSES FORMES D'ÉCRITURE

- FICHE 4 ECRIRE POUR SE DIRE, IMAGINER ET CREER
- FICHE 5 ECRIRE POUR (S') INFORMER ET/OU CONVAINCRE

ECOUTER ET PARLER POUR S'APPROPRIER DIVERS USAGES DE LA PAROLE PUBLIQUE

- FICHE 6 (S')ECOUTER ET (SE) PARLER DANS LE CADRE SCOLAIRE ET SOCIAL

SYNTHÈSE DES APPRENTISSAGES DE LANGUE

Tableau général

Lire des textes variés pour s'approprier diverses formes de lecture		
FICHE 1 LIRE / ÉCOUTER POUR ÉPROUVER ET PARTAGER DU PLAISIR	FICHE 2 LIRE / ÉCOUTER POUR S'INFORMER ET APPRENDRE	FICHE 3 LIRE / ÉCOUTER POUR AGIR
Lire ou écouter (lecture intégrale), de façon autonome, des textes littéraires, faire part de sa lecture ou de son écoute par une médiation*	Rechercher une information dans un référentiel (lecture sélective), lire ou écouter (lecture intégrale) l'information sélectionnée et faire part de sa lecture ou de son écoute par une médiation*	Lire ou écouter des consignes et faire part de sa lecture ou son écoute par une médiation*
Ecrire des textes variés pour s'approprier diverses formes d'écriture		
FICHE 4 ECRIRE POUR SE DIRE, IMAGINER ET CRÉER	FICHE 5 ECRIRE POUR (S') INFORMER ET/OU CONVAINCRE	
Réaliser un florilège d'écrits « littéraires » pour expérimenter des dimensions matérielles, ludiques, esthétiques et identitaires de l'écriture	Ecrire pour réagir à une sollicitation, informer et/ou susciter l'adhésion d'un destinataire ou obtenir quelque chose de lui	
Ecouter et parler pour s'approprier divers usages de la parole publique		
FICHE 6 (S')ÉCOUTER ET (SE) PARLER DANS LE CADRE SCOLAIRE ET SOCIAL		
Ecouter, dire, demander et réagir en ajustant sa communication aux caractéristiques de la situation		

Travail sur la langue : synthèse des apprentissages de langue

Mode d'utilisation des fiches

Lire des textes variés pour s'approprier diverses formes de lecture		Axe communicationnel et finalité
Fiche n° 1 Lire/écouter pour éprouver et partager du plaisir ...	<ul style="list-style-type: none">- N° de la fiche,- axe(s) communicationnel (s)- finalité	Fiche n° 2 ...
Compétence	Formulation de la compétence en termes de tâches à effectuer donnant lieu à des productions langagières évaluables	Compétence
Objets à lire	Genres écrits ou oraux, proposés au choix de l'enseignant, sur lesquels portent les tâches	Objets à lire
Objets à produire	Productions résultant de la tâche, proposées au choix de l'enseignant	Objets à produire
Productions attendues sur l'année	Indication quantitative proposée comme balise à l'enseignant pour l'année et mention éventuelle d'un (de) genre(s) particulier(s) prioritaires	Productions attendues sur l'année

Apprentissages pour consolider les savoir-faire fondamentaux

Savoirs et savoir-faire communs et nécessaires aux fiches/compétences du même axe communicationnel. Ces apprentissages sont intégrés dans l'activité de lecture, d'écriture, d'écoute ou de parole ou travaillés de manière plus isolée dans des activités de remédiation.

Il revient au professeur de diagnostiquer les besoins des élèves et déterminer les apprentissages à mettre en place dans une optique de remédiation et de différenciation.

Pour des pistes de diagnostic et d'activités liées aux apprentissages proposés, consulter le *Guide pratique*.

Fiche 1 Lire/écouter pour éprouver et partager du plaisir

Apprentissages à mobiliser ou à développer

Savoirs et savoir-faire spécifiques à la compétence et nécessaires à la réalisation des tâches.

Il revient au professeur de déterminer quels apprentissages mettre en place en fonction des objets choisis et des besoins rencontrés chez les élèves.

Pour des pistes d'activités liées aux apprentissages proposés, consulter le *Guide pratique*.

Symboles

- signale un renvoi à la fiche, rubrique ou page indiquée.
- * signale un mot défini dans le *Glossaire* en fin d'ouvrage.

Présentation détaillée

Lire des textes variés pour s'approprier diverses formes de lecture		
FICHE 1 LIRE / ÉCOUTER POUR ÉPROUVER ET PARTAGER DU PLAISIR	FICHE 2 LIRE / ÉCOUTER POUR S'INFORMER ET APPRENDRE	FICHE 3 LIRE / ÉCOUTER POUR AGIR
<p>Compétence</p> <p>Lire ou écouter (lecture intégrale), de façon autonome, des textes littéraires, faire part de sa lecture ou de son écoute par une médiation*</p> <p>▪ Objets à lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - récits fictionnels de littérature de jeunesse - textes poétiques (devinette, chanson, fable, poème, texte d'humour) <p>▪ Objets à produire (médiations* au choix) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à dominante communicationnelle : réponses à un questionnaire, résumé, reformulation (rappel sans le texte sous les yeux), échange entre lecteurs ► fiche 6, conseil de lecture à un futur lecteur, avis critique de lecture ► fiche 5, lettre à l'auteur ► fiche 5, page de présentation de catalogue ... - à dominante expressive (accompagnées d'une explicitation orale des choix) : lecture préparée à voix haute d'extraits choisis ► fiche 6, illustration d'extraits significatifs, (ré)écriture des 1^{re} et 4^e de couverture, écriture dans les blancs du texte ► Fiche 4, carnet de lecture* ... <p><u>Productions attendues sur l'année</u></p> <p>Objets à lire : 4 récits fictionnels, dont au moins 1 petit roman, accompagnés chacun d'une médiation* dont le questionnaire et la lecture à voix haute ► fiche 6</p>	<p>Compétence</p> <p>Rechercher une information dans un référentiel* (lecture sélective), lire ou écouter (lecture intégrale) l'information sélectionnée et faire part de sa lecture ou de son écoute par une médiation*</p> <p>▪ Objets à lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - référentiels* scolaires : dictionnaire, grammaire, manuel, encyclopédie ou ouvrage documentaire destiné à la jeunesse, notes de cours, journal de classe, référentiel de langue de la classe... - référentiels* sociaux (sur support papier ou informatique) de la vie quotidienne : catalogue, fichier, journal ou magazine de jeunesse, horaire, annuaire, tarifs, grille télé, bulletin météo, page de petites annonces, dépliant, guide touristique... <p>▪ Objets à produire (médiations* au choix) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réponses à des questions - informations à compléter, à corriger - reformulation orale ou écrite de l'information <p><u>Productions attendues sur l'année</u></p> <p>Objets à lire : un genre au choix de chaque catégorie de référentiels accompagné d'une médiation*</p>	<p>Compétence</p> <p>Lire ou écouter des consignes et faire part de sa lecture ou de son écoute par une médiation*</p> <p>▪ Objets à lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - consignes scolaires : questionnaire, tâche à réaliser, procédures à suivre, règlement... - consignes de la vie quotidienne : règles de jeu, mode d'emploi, notice d'utilisation ou de montage, itinéraire, recette... <p>▪ Objets à produire (médiations* au choix) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réponses à des questions - mise en œuvre de l'action ou du comportement recherché - résolution d'un problème rencontré - écriture de consignes <p><u>Productions attendues sur l'année</u></p> <p>Objets à lire : deux genres de consignes scolaires dont le questionnaire de lecture et un genre de consignes de la vie quotidienne accompagné d'une médiation*</p>

FICHES 1, 2, 3. APPRENTISSAGES POUR CONSOLIDER LES SAVOIR-FAIRE FONDAMENTAUX À DÉVELOPPER EN FONCTION DES BESOINS

Se familiariser avec le monde des livres et construire l'utilité de la lecture

Se donner des projets de lecture

- Interroger et partager ses représentations face à la lecture, appréhender des raisons de lire et divers contextes de lecture

Se repérer dans l'univers du livre pour se donner des critères de sélection adéquats

- Observation de paramètres physiques de l'objet-livre* et du paratexte* différenciant les livres et permettant de situer l'ouvrage (genre, contenu, style...)

Se repérer dans les lieux du livre pour se donner des critères de sélection adéquats

- Lieux de diffusion, outils et modes de classement des livres

Clarifier l'activité de lecture

- Lire n'est pas seulement dire avec la bouche, mais lire avec les yeux et construire du sens, lire n'est pas lire lettre par lettre, mais par groupe de mots et de sens

- Comprendre n'est pas seulement reprendre ce que le texte dit mais aussi construire ce que le texte ne dit pas ; comprendre n'est pas seulement suivre le texte, mais anticiper, faire des hypothèses et les vérifier ; comprendre n'est pas seulement s'appuyer sur le texte, mais aussi faire appel à ce que l'on sait déjà ; comprendre n'est pas tout redire ou retenir à l'identique, mais traduire dans ses propres mots ce qui est important et résumer

Accélérer l'identification de mots*

- Augmenter la mobilité oculaire, élargir l'empan visuel, limiter le nombre et la durée des fixations

- Reconnaître globalement un mot au premier coup d'œil (adressage)

- Apprendre à ne pas tout déchiffrer (appel au sens et au contexte)

Construire et mobiliser des savoirs de langue utiles à la lecture

- Unités graphiques : la phrase et ses marques, le mot, la ponctuation

- Graphèmes* fondamentaux du français

- Système typographique : cursif, imprimé, majuscule, minuscule, chiffres arabes / romains, italique et autres changements de police de caractères

- Marques du genre, du nombre, des personnes

- Syntaxe de la phrase et types de phrases (constituants obligatoires/facultatifs, phrase simple/complexe)

- Outils de reprise de l'information : pronoms, déterminant possessif, répétition ou substitut lexical (précédé d'un déterminant défini ou démonstratif)

- Outils de structuration de la phrase et du texte : marques visuelles d'organisation (paragraphe, titre et intertitre, chapitre, tiret, puces, numéros) ; organisateurs textuels usuels, temporels, spatiaux et logiques ; système des temps ; marques du discours direct

- Outils de structuration du lexique : relations morphologiques (racine, préfixe, suffixe, composition), relations sémantiques (famille, synonyme, sens propre/figuré)

- Orthographe d'usage : mémorisation orthographique des mots rencontrés

Fiche 1 Lire / écouter pour éprouver et partager du plaisir

APPRENTISSAGES À MOBILISER OU À DÉVELOPPER

Orienter sa lecture

- Choisir une stratégie de lecture* (lecture intégrale) adéquate à la tâche et au texte

Lire et élaborer des significations en mobilisant

- Des processus de lecture
 - identification de mots*
 - hypothèses sur le sens des mots*
 - prédiction
 - repérage d'informations explicites
 - inférence*
 - mise en relation d'informations explicites et implicites, verbales et non verbales
 - construction du sens global (sélection des informations essentielles, intégration et mémorisation)
- Des connaissances
 - narratives : découpage en chapitres, marques du dialogue, schéma narratif, personnage, narrateur, marques et traitement de l'espace et du temps (ellipse, flashback), temps du récit, séquence descriptive
 - poétiques : vers, strophes, jeux de langue...
 - visuelles : mise en page, typographie, illustrations, effets de sens produits par le travail de l'illustrateur ou du graphiste
 - littéraires et culturelles : références à des productions littéraires, culturelles (cinéma, télévision...) ou langagières (dicton, proverbe, slogan...) partagées
 - linguistiques : analyse de la phrase pour en découvrir le sens, effets de sens produits par le travail de l'écrivain sur la langue

Contrôler sa lecture et interroger ses démarches

- Identifier les lieux du texte posant des problèmes de compréhension
- Interroger, verbaliser ses démarches de lecture
- Réajuster, si nécessaire, sa stratégie de lecture, ses représentations du texte...

Apprécier

- Exprimer une appréciation du texte à partir de critères progressivement diversifiés

Fiche 2 Lire / écouter pour s'informer et apprendre

APPRENTISSAGES À MOBILISER OU À DÉVELOPPER

Orienter sa lecture

- Choisir le référentiel adéquat à la tâche
- Adopter des stratégies de lecture* adéquates (lecture sélective et lecture intégrale)

Rechercher l'information (lecture sélective)

- Identifier le mode de classement de l'information
- Utiliser les outils de recherche* éventuels de l'information (sommaire...)

Repérer l'information dans la page, l'article

- Identifier les marques visuelles et linguistiques d'organisation

Lire l'information en mobilisant

- Des processus de lecture : identification de mots*, hypothèses sur le sens des mots*, prédiction, repérage d'informations explicites, mise en relation d'informations explicites/implicites, verbales/non verbales ; construction du sens global
- Des connaissances
 - relatives à ces genres de textes
 - ✓ modes de classement de l'information,
 - ✓ place et fonction des outils de recherche de l'information*
 - ✓ marques linguistiques et visuelles d'organisation
 - linguistiques
 - ✓ alphabet, abréviation, outils de reprise de l'information, organisateurs spatiotemporels ou logiques

Contrôler sa lecture et interroger ses démarches

- Identifier les lieux du texte posant des problèmes de compréhension
- Interroger, verbaliser ses démarches
- Réajuster, si nécessaire, ses stratégies de lecture*, ses représentations du texte...

Apprécier

- Evaluer les réponses données par le référentiel et, si nécessaire, changer de source

Fiche 3 Lire / écouter pour agir

APPRENTISSAGES À MOBILISER OU À DÉVELOPPER

Orienter sa lecture

- Adopter une stratégie de lecture* adéquate (lecture intégrale et relecture)

Lire et élaborer des significations en mobilisant

▪ Des processus de lecture

identification de mots*, hypothèses sur le sens des mots*, repérage d'informations explicites, inférence*, mise en relation d'informations explicites/implicites, verbales/non verbales (croquis, schéma...), construction du sens global

▪ Des connaissances

- relatives à ces genres de textes

✓ énonciation type : absence de marques de l'énonciateur mais implication du destinataire, impératif (ou infinitif, futur), injonction ou interrogation

✓ structure syntaxique type de la consigne

✓ lexique type : mots interrogatifs, verbes impliquant une action, un geste graphique, une formulation personnelle

✓ types de questions : ouvertes/fermées, avec ou sans justification, dont la réponse est directement ou non disponible dans le texte

- linguistiques

✓ marques visuelles et linguistiques d'organisation, outils de reprise de l'information, outils linguistiques (cf. p. 31) pour exprimer l'injonction, l'interrogation, l'interdiction ; situer dans le temps et l'espace

Se doter de procédures de résolution

Contrôler sa lecture et interroger ses démarches

- Identifier les lieux du texte posant des problèmes de sélection ou de compréhension
- Interroger, verbaliser ses démarches
- Réajuster, si nécessaire, sa stratégie de lecture*

Apprécier

- Evaluer la compréhension de la consigne au regard des résultats de l'action menée

Ecrire des textes variés pour s'approprier diverses formes d'écriture

FICHE 4 Ecrire pour se dire, imaginer et créer	FICHE 5 Ecrire pour (s') informer et/ou convaincre
<p>Compétence</p> <p>Réaliser un florilège d'écrits « littéraires » pour expérimenter des dimensions matérielles, ludiques, esthétiques et identitaires de l'écriture</p> <p>▪ Objets à écrire pour le florilège :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lettres / mots-images, calligramme - liste imaginaire, abécédaire - slogan - écrit autobiographique sur support papier ou électronique (blog...) - poème, chanson - récit bref - médiations* expressives écrites de la lecture ► fiche 1 <p><u>Productions attendues sur l'année</u></p> <p>Florilège travaillé dans sa matérialité (support, mise en page, illustrations...) comprenant au moins 4 productions personnelles différentes.</p>	<p>Compétence</p> <p>Ecrire pour réagir à une sollicitation, informer et/ou susciter l'adhésion d'un destinataire ou obtenir quelque chose de lui</p> <p>▪ Objets à écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réponse à une invitation, une enquête... - carton ou lettre d'invitation - mot d'excuse ou d'explication - justification d'une réponse, d'un choix, d'une démarche - lettre de demande ou de remerciement - affiche, tract, dépliant pour promouvoir une action ou modifier un comportement - information et/ou réaction sur un site Web, un blog - conseil de lecture à un proche, avis critique de lecture ► fiche 1 <p><u>Productions attendues sur l'année</u></p> <p>Deux genres au choix</p>

FICHES 4, 5. APPRENTISSAGES POUR CONSOLIDER LES SAVOIR-FAIRE FONDAMENTAUX À DÉVELOPPER EN FONCTION DES BESOINS

Se familiariser avec le monde des écrits et construire l'utilité de l'écriture

Se donner des projets d'écriture

- Interroger et partager ses représentations et attitudes face à l'écriture, appréhender des raisons d'écrire et divers contextes d'écriture

S'orienter et se situer dans la diversité des écrits à partir de paramètres :

- Supports et outils d'écriture ; écrits finis / écrits inaboutis ou intermédiaires ; écrits « pour soi » (brouillons, notes, journal, liste...) / « pour les autres » (correspondance, compte rendu...) ; écrits individuels / collectifs (à plusieurs mains) ; caractère fictionnel ou non des écrits

Clarifier l'activité écriture

- L'écriture n'est ni la transposition graphique de l'oral, ni l'impression en direct de la pensée
- L'écriture n'est pas un don réservé à certains, mais le résultat d'un apprentissage et d'un travail
- Le premier jet est rarement le bon ; écrire, c'est pour l'essentiel se relire et réécrire
- Pas d'inspiration ? Des techniques peuvent y remédier et les idées viennent souvent en écrivant.
- Les manières de faire pour écrire varient suivant les contextes et les individus
- Communiquer par écrit, c'est imaginer son lecteur et ses réactions
- Un bon écrit n'est pas seulement un texte bien présenté et correctement orthographié, c'est aussi un texte bien organisé, compréhensible pour le lecteur et qui atteint son but

Résoudre des problèmes orthographiques³ rencontrés à l'aide de connaissances et de procédures

- Fonction des normes linguistiques (faciliter la communication par le recours à un code commun) et importance variable de la norme orthographique en fonction des contextes
- Principes de base du code écrit du français : tout son s'écrit, mais toute lettre ne se prononce pas, un même son peut s'écrire de manière différente, l'orthographe d'usage nécessite la mémorisation orthographique du mot ou sa vérification, l'orthographe grammaticale nécessite l'analyse de la phrase
- Orthographe d'usage
 - Graphèmes* fondamentaux du français
 - Règles d'emploi des lettres « m/n, c/ç, g/gu,... » à l'intérieur du mot
 - Rectifications orthographiques de 1991 les plus facilitatrices
 - Procédures pour orthographier les mots : activer sa mémoire orthographique du mot, vérifier l'absence d'erreur de son (« briler » pour « briller », « maitenant » pour « maintenant »), réfléchir au sens des mots à partir du contexte notamment pour distinguer les homophones lexicaux (« pin/pain ») et grammaticaux (« ce/se » ; « son/sont »). Si on hésite sur l'orthographe, faire des hypothèses sur les variantes graphiques possibles (recours aux

³ Pour rappel, les socles à 12 ans situent le niveau de maîtrise orthographique à 80 % de formes correctes dans les productions personnelles avec recours éventuel à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale (Socles de compétences p. 17).

graphèmes fondamentaux : « bato », « batau » ou « bateau » ?), faire des rapprochements avec des mots dérivés pour notamment identifier les lettres muettes finales (« laid »-> « laideur, laide »), faire des analogies orthographiques (« volaille, paille, muraille, caille »...), décomposer le mot (« longtemps -> long/temps »)...

- Recourir au dictionnaire et au correcteur orthographique

- Orthographe grammaticale

- Marques les plus fréquentes de variation en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des déterminants
- Procédures pour identifier les classes de mots variables (verbe, nom, pronom, adjectif, déterminant) et invariables (adverbe, mots de liaison) et les fonctions (sujet, complément direct) nécessaires à l'application des règles d'accord rencontrées
- Règles d'accord sujet-verbe (un ou plusieurs sujet(s), sujet avec « qui ») et procédures pour identifier le sujet
- Conjugaison (marques des personnes et des temps) des verbes les plus fréquents⁴ selon les opportunités rencontrées aux modes et temps retenus⁵
- Règles d'accord du participe passé avec être et avec avoir (invariabilité mais aussi variabilité avec un complément direct antéposé) et procédures pour identifier et accorder le participe
- Procédure pour éviter les erreurs d'homophonies verbales

- Règles d'utilisation fréquente de marques graphiques usuelles : majuscule, accents, cédille

- Ponctuation en fin de phrase, virgule dans une énumération ou pour séparer du sujet un complément placé en tête, deux-points, marques du discours direct.

⁴ Verbes les plus fréquents selon un ordre décroissant : être, avoir, faire, dire, pouvoir, aller, voir, savoir, vouloir, venir, falloir (3^e p.), devoir, croire, trouver, donner, prendre, parler, aimer, arriver, passer, mettre, demander, tenir, sembler, laisser, rester... (CATACH N., *L'orthographe française*, Nathan Université, 1995, 3^e édition ; MELEUC S. et FAUCHART N., *Didactique de la conjugaison*, Bertrand-Lacoste/CRDP, 1999.). Liste téléchargeable sur le Web et annexe dans *Le Guide pratique*.

⁵ Formes les plus fréquentes : présent (50%), imparfait et passé composé, futur simple et conditionnel présent, passé simple (3^e personne), plus-que-parfait de l'indicatif, impératif présent, subjonctif présent.

Le présent de l'indicatif, le passé simple, l'infinitif, l'imparfait et le participe passé couvrent 92 à 95 % des formes verbales utilisées par les élèves ; c'est le participe passé et le passé simple qui entraînent le plus d'erreurs : une forme sur cinq est erronée en fin de 1^{er} degré.

Fiche 4 Ecrire pour se dire, imaginer et créer

APPRENTISSAGES À MOBILISER OU À DÉVELOPPER

Orienter son écrit (planifier le texte à écrire)

- S'approprier les caractéristiques du texte à produire
- Elaborer des idées, réveiller son imaginaire en exploitant des matériaux préexistants

Rédiger

- Choisir un mode d'énonciation : présence ou non de l'énonciateur réel ou fictif
- Assurer l'organisation générale et la cohérence, respecter les caractéristiques des types de texte
 - ✓ récits : structure générale, personnages, narrateur, marques et traitement de l'espace-temps, séquence dialoguée, temps du récit, procédés de reprise des personnages
 - ✓ textes poétiques : structure en vers, strophes, jeux langagiers...
- Développer et structurer le lexique : relations sémantiques (famille, synonyme / antonyme, champ lexical, sens propre / figuré)

Relire et corriger

- Opérer des relectures du texte ciblées sur certains points (lisibilité, caractéristiques du genre...)
- Assurer la correction orthographique, recourir aux référentiels de langue ou au correcteur orthographique ► fiche 2
- Construire et exercer les savoirs de langue nécessaires

Assurer au texte sa présentation définitive en soignant l'écriture et la mise en page (manuscrite ou par traitement de texte), en y associant des éléments non verbaux

Diffuser : afficher, exposer, lire, éditer (support papier ou électronique) le texte

Interroger et partager ses démarches

- Exprimer les difficultés et les plaisirs rencontrés, les démarches utilisées

Fiche 5 Ecrire pour (s') informer et/ou convaincre

APPRENTISSAGES À MOBILISER OU À DÉVELOPPER

Orienter son écrit (planifier le texte à écrire)

- Analyser la situation de communication
- S'approprier les caractéristiques du texte à produire
- Rechercher des idées et les hiérarchiser

Rédiger

- Choisir un mode d'énonciation (moyens de se désigner et de désigner le destinataire) et un registre de langue adéquat
- Assurer l'organisation générale et la cohérence du texte : structure générale et marques visuelles d'organisation, organisateurs textuels temporels et/ou logiques (but, cause, conséquence), procédés de reprise pronominale et lexicale
- Utiliser des outils linguistiques (cf. p. 31) pour (se) situer dans l'espace et dans le temps, exprimer l'opinion, l'accord ou le désaccord, la demande ou le souhait, la cause, le but, la conséquence, la condition et l'hypothèse
- Utiliser des arguments propres à convaincre le destinataire

Relire et corriger

- Opérer des relectures du texte ciblées sur certains points (lisibilité, compréhension, cohérence, efficacité...)
- Assurer la correction orthographique, recourir aux référentiels de langue ou au correcteur orthographique ► fiche 2
- Construire et exercer les savoirs de langue nécessaires

Assurer au texte sa présentation définitive en soignant l'écriture et la mise en page (manuscrite ou par traitement de texte), en y associant des éléments non verbaux

Diffuser : afficher, lire, transmettre le texte

Interroger et partager ses démarches

- Exprimer les difficultés et les plaisirs rencontrés, les démarches utilisées

Ecouter et parler pour s'approprier divers usages de la parole publique

FICHE 6 (S)'ÉCOUTER ET (SE) PARLER DANS LE CADRE SCOLAIRE ET SOCIAL

Compétence

Ecouter, dire, demander et réagir en ajustant sa communication aux caractéristiques de la situation

▪ Objets à produire :

- prendre la parole en public : lecture expressive, présentation orale en classe (se présenter, informer ou raconter)
- pratiquer des échanges entre pairs avec ou sans régulation de l'enseignant : mise en commun d'avis, d'idées ; organisation d'une tâche ou d'un projet ; négociation en vue d'une décision dans des contextes réels ou simulés
- pratiquer des échanges avec un adulte : transmission d'une information ou d'une requête individuelle/collective dans des contextes réels ou simulés

Productions attendues sur l'année

La lecture expressive à voix haute, un genre d'échange entre pairs et un genre d'échange avec un adulte

APPRENTISSAGES POUR CONSOLIDER LES SAVOIR-FAIRE FONDAMENTAUX À DÉVELOPPER EN FONCTION DES BESOINS

▪ Se familiariser avec le langage oral

- Clarifier les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit
- Identifier et distinguer les situations de communication et les genres oraux
- S'approprier les ressources expressives du corps et de la voix

Fiche 6 (S)écouter et (se) parler dans le cadre scolaire et social

APPRENTISSAGES À MOBILISER OU À DÉVELOPPER

Ecouter⁶

Manifester des signes non verbaux d'écoute (regard, gestes d'attention) durant la prise de parole d'autrui

En situation d'échange, reprendre la parole en manifestant des signes verbaux d'écoute (reformulation, question, demande d'explication, réaction d'approbation / désapprobation)

Parler

Orienter sa parole (penser et planifier la communication)

- Analyser la situation de communication : intention de parole (informer, demander...) et d'écoute (s'informer, répondre...), contexte spatiotemporel (grandeur et disposition du local, durée, statut social du lieu et du moment), caractéristiques de l'interlocuteur (nombre, âge, rôle social) et de la relation (proche / distante), modalités (communication préparée ou non, avec ou sans support de communication ou aide-mémoire)
- Planifier sa parole : élaborer des contenus, préparer sa lecture ou un aide-mémoire éventuel

Parler en s'ajustant à la situation

- Choisir un mode d'énonciation : moyens de se désigner et de désigner l'interlocuteur, registre de langue adéquat
- Assurer l'organisation générale et la cohérence : signes verbaux (saluer, remercier...) et non verbaux (donner la main, se lever...) de début et de fin de communication ; organisateurs textuels, pauses et gestes structurant le propos ; procédés de reprise
- Adopter une prononciation, un volume, un débit et des pauses favorisant l'audition et la compréhension
- Adopter un comportement verbal et non verbal respectueux des personnes :
 - respect des tours et des temps de parole (ne pas couper l'autre, demander la parole et non la prendre, repérer quand se taire, répondre à une question posée...)
 - registre de langue adéquat à la situation
 - respect de règles de courtoisie (ne pas se moquer ou injurier, ne pas poser de questions indiscrettes, ne pas harceler, tutoiement inadéquat, gestes déplacés...)

⁶ L'écoute en tant que compréhension à l'audition de textes oralisés est travaillée dans le cadre des fiches 1 (textes littéraires), 2 (textes informatifs) et 3 (consignes).

- Utiliser des outils linguistiques (cf. p. 34) et non verbaux (gestes) pour (se) situer dans le temps et dans l'espace ; exprimer l'interrogation, la demande ou le souhait, l'opinion, l'accord ou le désaccord
- Utiliser de manière adéquate des supports de communication et/ou un aide-mémoire éventuel(s)

Contrôler sa parole

- Repérer des signaux d'alerte chez l'interlocuteur : inattention, gestes d'agacement, recul, tentative de couper la parole...

Interroger ses démarches

- Partager (avec l'interlocuteur, le public) l'expérience vécue (difficultés et plaisirs rencontrés, démarches mises en œuvre ou non pour favoriser la compréhension et la relation...)

Apprécier

- Evaluer le résultat obtenu en recourant aux observations d'observateurs, aux réactions du destinataire, à l'enregistrement audio ou vidéo

Synthèse des apprentissages de langue

FONCTIONS DU TABLEAU

Ce tableau offre une vue transversale des savoirs et savoir-faire linguistiques formant le système de la langue française et assurant l'écriture et la lecture des genres variés de textes.

Il doit pouvoir aider l'enseignant à choisir et planifier les apprentissages de langue en fonction des compétences et des genres de textes travaillés ou de vérifier à postériori les apprentissages opérés au sein des séquences et des parcours. Il offre également des indications en cas d'hésitation sur le bien-fondé ou l'opportunité d'un apprentissage.

STATUT DES APPRENTISSAGES ET ÉVALUATION

Les apprentissages à mobiliser en fonction des genres choisis ne doivent pas tous être systématisés ou théorisés. Conformément aux Socles de compétences, c'est en situation de communication, c'est-à-dire dans les productions des élèves que la maîtrise de la langue pourra faire l'objet d'une évaluation à valeur certificative. Le « respect des normes linguistiques » (lexique, syntaxe, orthographe⁷...) sera un des critères d'évaluation de la qualité des productions.

MODE DE STRUCTURATION DU TABLEAU

La première colonne répertorie les apprentissages et la seconde renvoie aux savoir-faire fondamentaux et/ou aux fiches où ces apprentissages sont les plus susceptibles d'être mis en œuvre.

Les apprentissages de langue sont d'abord présentés selon des catégories relativement traditionnelles (*Morphologie et syntaxe, Outils de structuration de la phrase et du texte, Lexique, Orthographe...*) puis selon des entrées sémantiques et communicationnelles (*Outils linguistiques*) correspondant à des actes langagiers habituels au français langue étrangère ou seconde. Pour ces derniers, il s'agit de collecter, progressivement et en fonction des opportunités, des moyens offerts par la langue pour exprimer telle signification.

QUELS APPRENTISSAGES CHOISIR ?

Deux paramètres complémentaires sont à prendre en compte.

D'une part, la fréquence d'emploi des règles dans la communication (logique de système) et d'autre part, la fréquence des erreurs dans les productions des élèves (logique de besoins).

D'un côté, il convient de centrer les apprentissages sur les cas les plus fréquents de la langue. D'un autre côté, il convient de repérer les types d'erreurs récurrents rencontrés dans les productions de la classe. Ce repérage sert à la fois à indiquer à l'enseignant quels contenus choisir et à l'élève sur quoi porter son attention.

On proposera enfin une théorisation adaptée à l'âge et aux besoins des élèves.

⁷ Pour rappel, les socles à 12 ans situent le niveau de maîtrise orthographique à 80 % de formes correctes dans les productions personnelles avec recours éventuel à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale (Socles de compétences p. 17).

Apprentissages de langue	Références
APPRENTISSAGES « GRAMMATICAUX » ET ORTHOGRAPHIQUES	
<i>Code graphique</i>	
Unités graphiques : phrase, mot, graphème, lettre	SFF ⁸ lecture
Code graphique : alphabet, graphèmes fondamentaux du français	SFF lecture et écriture, fiche 2
Système typographique : cursif, imprimé, majuscule, minuscule, chiffres arabes / romains, italique	SFF lecture
<i>Morphologie et syntaxe</i>	
Marques du genre, du nombre, des personnes et des temps à l'oral et à l'écrit (pronoms, déterminants, marques grammaticales en fin de mots)	SFF lecture-écriture
Ponctuation en fin de phrase, virgule dans une énumération ou pour séparer du sujet un complément placé en tête, deux-points, marques du discours direct, point pour l'abréviation	SFF lecture - écriture
Le verbe : formation : radical et terminaisons (cf. orthographe) ; valeur et emplois usuels des modes-temps simples/composés (indicatif présent, imparfait, passé simple (3 ^e pers.), passé composé, futur simple, conditionnel présent, subjonctif présent, impératif présent...)	Fiches 4, 5
Types de phrases et syntaxe de la phrase : constituants obligatoires et facultatifs, phrase simple, phrase complexe (juxtaposée, coordonnée, enchaînée)	SFF lecture
<i>Outils de structuration de la phrase et du texte (cohérence textuelle)</i>	
Marques visuelles d'organisation : paragraphe, titre et intertitre ; chapitre ; tiret, puce, numéro ; variation typographique	SFF lecture, fiches 2, 3, 5
Outils de reprise de l'information : pronom, déterminant possessif, répétition ou substitut lexical (souvent précédé d'un déterminant défini ou démonstratif)	SFF lecture-écriture, fiches 1 à 6
Organisateurs textuels et connecteurs usuels temporels, spatiaux et logiques (but, cause, conséquence, opposition)	SFF lecture, fiches 1 à 6
Système des temps et des modes lié au genre de texte	SFF lecture, fiches 1, 3, 4, 5
<i>Outils de structuration du lexique</i>	
Relations morphologiques entre les mots : racine, préfixe, suffixe, composition	SFF lecture, fiches 4, 5,
Relations sémantiques entre les mots : famille, synonyme/antonyme, terme appréciatif/dépréciatif, champ lexical, sens propre /sens figuré	SFF lecture, fiche 4

⁸ SFF : savoir-faire fondamentaux.

Orthographe	
<i>Orthographe d'usage</i>	
Principaux graphèmes* du français	SFF lecture-écriture
Règles d'emploi des lettres « m, c, g, s » à l'intérieur du mot	SFF écriture
Procédures pour orthographier les mots : <ul style="list-style-type: none">- activer sa mémoire orthographique du mot- vérifier l'absence d'erreur de son (« briler » pour « briller », « maitenant » pour « maintenant »)- réfléchir au sens des mots à partir du contexte notamment pour distinguer les homophones lexicaux (pin/pain) et grammaticaux (ce/se ; son/sont)- faire des hypothèses sur les variantes graphiques possibles (recours aux graphèmes* fondamentaux : « bato », « batau » ou « bateau » ?)- faire des rapprochements avec des mots dérivés pour notamment identifier les lettres muettes finales (« laid »-> « laideur, laide »)- faire des analogies orthographiques (« volaille, paille, muraille, caille »...)- décomposer le mot (« longtemps -> long/temps »)...	SFF écriture
Rectifications orthographiques de 1991 les plus facilitatrices ⁹	SFF écriture
Règles d'utilisation fréquente de marques graphiques usuelles : majuscule, accents, cédille	SFF écriture
<i>Orthographe grammaticale</i>	
Marques de variation les plus fréquentes en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des déterminants	SFF lecture-écriture
Procédures pour identifier les classes de mots variables (verbe, nom, pronom, adjectif, déterminant) et invariables (adverbe, mots de liaison) et les fonctions (sujet, complément de verbe direct...) nécessaires à l'application des règles d'accord rencontrées	SFF écriture
Règles d'accord sujet-verbe (un ou plusieurs sujet(s), sujet avec « qui ») et procédures pour identifier le sujet	SFF écriture
Procédure pour éviter les erreurs d'homophonies verbales	SFF écrire
Conjugaison (marques des personnes et des temps) des verbes les plus fréquents ¹⁰ selon les opportunités rencontrées aux modes et temps retenus ¹¹	SFF écriture
Règles d'accord du participe passé avec être et avec avoir (invariabilité, mais aussi variabilité avec un complément direct antéposé) et procédures pour identifier et accorder le p.	SFF écriture
Règles d'utilisation fréquente de marques graphiques usuelles : majuscule, accents, cédille	SFF écriture

⁹ Les rectifications orthographiques de 1991 ont corrigé certaines anomalies ou difficultés orthographiques : www.renouvo.org

¹⁰ Verbes les plus fréquents selon un ordre décroissant : être, avoir, faire, dire, pouvoir, aller, voir, savoir, vouloir, venir, falloir (3^e p.), devoir, croire, trouver, donner, prendre, parler, aimer, arriver, passer, mettre, demander, tenir, sembler, laisser, rester... (CATACH N., *L'orthographe française*, Nathan Université, 1995, 3^e édition ; MELEUC S. et FAUCHART N., *Didactique de la conjugaison*, Bertrand-Lacoste/CRDP, 1999.). Liste en annexe du *Guide pratique* et téléchargeable sur le Web.

¹¹ Formes les plus fréquentes : présent (50%), imparfait et passé composé, futur simple et conditionnel présent, passé simple (3e personne), plus-que-parfait de l'indicatif, impératif présent, subjonctif présent.

OUTILS LINGUISTIQUES USUELS POUR	
se désigner comme énonciateur fictif ou réel : pronom, déterminant possessif désigner le destinataire : pronom, déterminant possessif, terme d'adresse ne pas se désigner comme énonciateur : 3 ^e personne, tournure impersonnelle	Fiches 3, 4, 5, 6
(se) situer dans l'espace : démonstratifs (déterminants « ce, cette »..., pronoms « celui-ci, celui-là »...) ; présentatifs (« voici, voilà »...), adverbes (« ici, là-bas, devant, derrière »...) ; prépositions + nom (« en, au, à, chez, sur, dans, devant, derrière, à côté de, à droite de, sur, sous, entre, à l'intérieur de, à l'extérieur de, près de, loin de, avant, après »...) ; verbes (« être, habiter, se trouver, se situer, aller à, (re)venir (de), arriver à »...)	Fiches 3, 4, 5, 6
(se) situer dans le temps : expression (adverbes, temps verbaux, groupe nominal...) du présent/passé/futur dans le présent du locuteur (« maintenant, aujourd'hui, cette semaine... / à ce moment-là, hier, la semaine dernière/dans un moment, demain, la semaine prochaine »...) ; expression du présent/passé/futur dans le passé du locuteur (« ce jour-là cette semaine-là... /la veille, la semaine précédente... /le lendemain, la semaine suivante »...) ; expression de la durée (« pendant, pour, depuis, il y a...que ») ; nombre et termes dérivés ; distinction imparfait/passé composé ou passé simple	Fiches 3, 4, 5, 6 1, 4
exprimer l'interrogation : « est-ce que », inversion, mots interrogatifs (pronoms, déterminants, adverbes)	Fiches 3, 6
exprimer l'opinion : verbes usuels d'opinion ; termes appréciatifs et dépréciatifs	Fiches 5, 6
exprimer l'accord, le désaccord : verbes (« aimer - ne pas aimer, être pour/contre, (dés)approuver, s'opposer à »...), conjonction de coordination ou adverbe (« oui, volontiers, mais, cependant, toutefois, au contraire, par contre »...) ; locutions (« c'est une bonne idée, hors de question »...)	
exprimer la conséquence et le but : noms (« but, conséquence, effet »...) et verbes (« déclencher, entraîner »...) ; subordonnées + mode (« de manière que, de façon que, si bien que, pour que, afin que, de peur que, si...que »...) ; conjonction de coordination et adverbe (« donc, par conséquent, c'est pourquoi, aussi, ainsi »...) ; préposition + nom (« pour, en vue de, de peur de, d'où »...) ou infinitif (« de manière à, de façon à, pour, afin de, de peur de, jusqu'à »...) ; deux-points	Fiche 5
exprimer la cause : noms (« raisons, motifs, causes »...) et verbes (« déclencher, provoquer »...) ; subordonnées + mode (« parce que, puisque, étant donné que, vu que, comme »...) ; conjonction de coordination et adverbe (« car, en effet »...) ; préposition + nom ou infinitif (« à cause de, grâce à, en raison de, à la suite de, pour »...)	Fiche 5
exprimer l'injonction : impératif, infinitif, présent, futur, conditionnel verbes de modalité (« falloir, vouloir, devoir, pouvoir »...) + infinitif	Fiche 3
exprimer la demande, le souhait verbes usuels, verbes de modalité + infinitif ou subjonctif, interrogation, conditionnel	Fiches 5, 6
exprimer la condition et l'hypothèse : subordonnées + mode (« si, au cas où, à condition que »...) ; préposition + infinitif ou nom (« à condition de, avec, sans, en cas de » ...)	Fiche 5

EXPLICATION DES CHOIX

PRIORITÉ À L'ÉCRIT, À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

Parce que la maîtrise de l'écrit assure la réussite scolaire

L'école est largement dominée par la culture de l'écrit. Sa maîtrise reste un important facteur de réussite dans la majorité des disciplines. C'est en effet traditionnellement par l'écrit que s'étudie et s'évalue la majorité des connaissances scolaires. L'écart entre le français oral de la classe ou plus encore de la cour de récréation et le français écrit des supports pédagogiques qui servent à apprendre est souvent très difficile à franchir pour les élèves. Mauvaise compréhension des consignes, lecture inadéquate de documents, formulation écrite proche de l'oral... autant de signes d'une maîtrise insuffisante de l'écrit. Plus globalement, l'élève ne sachant guère lire ou écrire a bien peu de chances de pouvoir « prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle », « devenir un citoyen responsable » et « s'émanciper socialement »¹².

Parce que les élèves maîtrisent mal l'écrit

Les enquêtes PISA ou les évaluations externes en lecture-écriture montrent clairement que les élèves en difficulté avec l'écrit sont issus des couches sociales les moins favorisées et/ou ont connu un parcours scolaire le plus souvent marqué par l'échec. Ces élèves forment l'essentiel du public du 1^{er} degré différencié. L'école doit donc tenter de jouer un rôle compensatoire en la matière : au 1^{er} degré différencié, le professeur de français sera d'abord un « maître de lecture et d'écriture ».

QUELLES COMPÉTENCES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE ET POURQUOI ?

Un apprentissage pluriel de la lecture

- La lecture/écoute « plaisir » ou la lecture de textes « littéraires » est un puissant instrument de construction de la personne (découverte de soi) et de socialisation (rencontre de l'autre). Elle offre un support bien adéquat au développement des processus de compréhension. Elle enfin permet de construire la motivation. Qui n'est pas attiré par les récits ? ► Fiche 1.
- La lecture/écoute « utile » ou la lecture de textes informatifs ou injonctifs.
 - La lecture de référentiels est requise par la vie scolaire et sociale. Elle permet l'accroissement ou la vérification du savoir et l'acquisition de l'autonomie. Elle nécessite aussi d'autres stratégies* de lecture (lecture sélective) ► Fiche 2.
 - La lecture de consignes est la condition minimale (mais non suffisante) de la réussite des tâches exigées par la vie scolaire et sociale ► Fiche 3.

¹² Décret « Missions » (24 juillet 1997).

Un apprentissage pluriel de l'écriture :

- L'écriture « plaisir » ou l'écriture de textes « littéraires » narratifs ou poétiques permet l'exploration de la matière, l'expression de soi et du monde offert par le langage et l'imaginaire. Elle aide à construire la motivation par un rapport moins normatif à l'écrit ► Fiche 4.
- L'écriture « communicationnelle » ou l'écriture de textes informatifs et argumentatifs permet l'échange d'informations dans un espace social. Elle offre le cadre sans doute le plus motivant à l'apprentissage des normes linguistiques et sociales. Rendre un écrit public impose en effet de se soumettre à des exigences ► Fiche 5.

ET L'ORALITÉ ?

Les élèves du degré sont sans doute dans un rapport à l'oralité moins problématique qu'à l'écrit. Par contre, ils éprouvent souvent des difficultés à ajuster leur communication aux normes scolaires et sociales de la classe qu'ils ignorent ou confondent avec celles de leur univers familial (les copains, la maison, la rue...). La communication dans des contextes collectifs et publics fera donc l'objet d'un apprentissage spécifique ► Fiche 6.

La présence d'une seule fiche consacrée à l'oral comme objet d'apprentissage ne veut pas dire que le recours à celui-ci doit être minimisé. Au contraire, l'oral est un moyen d'apprentissage à privilégier. Il facilite bien des apprentissages de l'écrit : le développement de savoir-faire de lecture-écriture, souvent secrets et inconscients, ne peut se réaliser sans un passage par la formulation et l'échange collectif ; la lecture et l'écriture, souvent associées à des activités exclusivement solitaires et intellectuelles, souffrent d'un déficit de socialisation qu'un recours à l'oral peut compenser... Mais pour que l'oral soit un moyen efficace d'apprentissage, encore faut-il que les élèves apprennent à s'écouter et à se parler dans la classe.

Remarque

L'ordre de succession des fiches n'équivaut pas à un ordre hiérarchique ou à un ordre de progression.

APPRENTISSAGE ET SOCIALISATION

D'abord socialiser, instruire ensuite ? N'est-ce pas courir le risque de différer la remédiation et d'oublier que des difficultés d'apprentissage peuvent générer des problèmes de socialisation ? Il est en effet difficile de croire à l'école et d'accepter ses normes si celle-ci n'a pas offert à l'élève, ayant intériorisé ses manques et faiblesses, de réels moyens de les dépasser. En la matière, le seul relationnel ne suffit pas.

L'apprentissage est un puissant vecteur de socialisation. Apprendre la culture scolaire, les codes de la langue et les normes de la communication, c'est, pour certains élèves, profondément changer et se changer. Un tel apprentissage peut placer certains élèves en situation d'agir ou de penser en contradiction avec leur identité, leurs langages et croyances profondes. Ces situations peuvent générer des tentations de repli, de fuite ou de défense identitaire. Pour accepter de jouer le jeu de l'école et du langage scolaire requis, il faut donc en connaître explicitement les règles, comprendre leur sens et à certains moments pouvoir en jouer.

Apprendre de manière explicite les codes et les normes de la langue et de la communication

Une maîtrise insuffisante de la langue constitue un sérieux frein à l'exercice de la pensée, à l'expression de soi et à la communication. Bien des élèves du degré ont une connaissance ou une maîtrise insuffisante des codes¹³ de la langue écrite et des normes¹⁴ de la communication. Cet apprentissage représente une forme d'émancipation : s'approprier les codes d'un univers, c'est se donner des clés de compréhension et d'accès à ce milieu. La socialisation des écrits permet aux élèves de s'inscrire dans un espace social et collectif où ils ne peuvent dire ce qu'ils veulent que dans la mesure où ils s'astreignent à respecter les règles qui s'imposent à tous.

Construire le sens et la diversité des codes et des normes

L'appropriation des codes et des normes doit simultanément s'accompagner d'une réflexion sur leur fonction : permettre le « vivre ensemble » en facilitant les échanges et en forgeant un sentiment d'appartenance collective. La comparaison des langages (écrit /oral, verbal/non-verbal...) permet également de prendre conscience des complémentarités des codes. Comparer des langues ou des variations linguistiques à l'œuvre au sein de la langue, c'est aussi découvrir des spécificités linguistiques et culturelles. Les occasions sont particulièrement nombreuses en classes multilingues ou multiculturelles, de relativiser son illusion d'universalité, de s'ouvrir à la diversité.

Jouer sur les règles et les normes

Enfreindre certaines règles ou certaines normes, c'est prendre le risque de voir la communication ne pas aboutir ou de se voir exclure du groupe. Mais il est aussi des textes et des situations qui autorisent ou nécessitent une telle attitude. Les écrits « littéraires » permettent aux élèves d'expérimenter le double jeu de la soumission-distanciation qu'autorise la création artistique. Créer, c'est paradoxalement à la fois maîtriser les normes et s'en écarter.

13 Alphabet, correspondances graphophonologiques, syntaxe, morphologie...

14 Normes : ce qui correspond à l'usage dominant, ce qui est socialement admis et reconnu dans un contexte, un milieu. Exemple : les normes orthographiques ou de prononciation.

LA CERTIFICATION

La *certification* est une décision qui atteste officiellement qu'un élève a acquis un degré de maîtrise suffisant des compétences nécessaires à la poursuite de son curriculum scolaire. Dépassant le cadre de la discipline, elle est exercée collégialement par le conseil de classe de fin d'année.

Au 1^{er} degré différencié, deux cas de figure sont possibles

- L'élève réussit l'épreuve externe commune : le conseil de classe délivre alors automatiquement le CEB (Certificat d'Etude de Base) et oriente l'élève soit vers la première année commune, soit vers l'année complémentaire organisée à l'issue de la première année commune.
- L'élève ne réussit pas l'épreuve externe ou n'a pas pu participer en tout ou en partie à l'épreuve : le conseil de classe délibère et peut néanmoins délivrer le CEB à condition de fonder sa décision sur l'examen des compétences acquises au regard des socles à 12 ans.

Dans ce cas, le professeur doit proposer au conseil de classe un jugement de maîtrise ou non de sa discipline.

Comment fonder cet avis ? En examinant notamment un ensemble de productions ayant fait l'objet au cours de l'année d'une évaluation à *valeur certificative*. Ces productions¹⁵ attestent-elles une évolution positive et d'un degré de maîtrise suffisant des compétences ? Le *Guide pratique* propose à cette fin une grille permettant de prendre en compte de façon individuelle la progression de chaque élève.

Le regard des autres disciplines sur des compétences ou objets communs avec le français mais déployés dans d'autres contextes peut aider le conseil de classe à fonder son jugement de maîtrise ou non des compétences.

¹⁵ Productions écrites, orales, médiations de lecture.

Les années supplémentaires au sein du 1^{er} degré différencié

Si l'élève n'obtient pas son CEB, il sera orienté vers une année différenciée supplémentaire.

Afin que cette année ne soit pas une simple répétition de la précédente, le professeur cernera avec précision les besoins de chaque élève (analyse diagnostique) et les remédiations adéquates. Il centrera prioritairement son action sur les compétences non maîtrisées de l'épreuve externe commune et sur les fiches/compétences (savoir-faire fondamentaux, apprentissages spécifiques, productions) encore mal maîtrisées. La grille pour un suivi individualisé des élèves proposée dans le *Guide pratique* aidera à baliser les apprentissages encore à travailler.

Afin d'éviter un sentiment de répétition à l'élève, le professeur pourrait choisir, pour les fiches/compétences encore à travailler, des objets différents de ceux travaillés l'année précédente.

GLOSSAIRE

Carnet de lecture : carnet où l'élève note ses réactions, ses questionnements sur le texte. Il peut contenir diverses traces d'activités menées en cours de lecture. Ce n'est donc pas une fiche formelle de compte rendu.

Graphème : lettre ou groupe de lettres destiné à transcrire les phonèmes : [o] = o, au, eau soit 3 graphèmes distincts pour un phonème. Dans le mot « pourchasser » il y a 11 lettres et 7 graphèmes « p,ou,r,ch,a,s,er ». Une grosse difficulté de l'orthographe lexicale du français vient du fait d'un nombre de graphèmes (130) beaucoup plus important que celui de phonèmes (36).

Hypothèses sur le sens des mots : plusieurs stratégies permettent d'émettre des hypothèses sur le sens d'un mot en contexte :

- faire appel aux connaissances antérieures sur ce mot,
- observer sa structure morphologique (suffixe, préfixe, racine) et faire des analogies avec des mots connus contenant les mêmes préfixes ou suffixes,
- décoder les multiples traits sémantiques du mot,
- observer le sens du contexte et la structure syntaxique de la phrase ou de l'expression dans laquelle s'insère le mot,
- repérer des synonymes éventuels donnés dans la suite du texte,
- à défaut, recourir au dictionnaire.

Identification de mots : processus par lequel un lecteur associe un mot écrit à une signification. Trois procédures permettent au lecteur d'identifier les mots d'un texte :

- *L'adressage* permet d'accéder d'emblée à la signification des mots écrits à partir de la reconnaissance visuelle de leur forme orthographique. Le lecteur expert reconnaît directement un mot grâce à l'activation de l'image orthographique laissée en mémoire. L'adressage favorise la vitesse de lecture et donc l'accès plus rapide au sens et à la compréhension. Nul besoin pour le lecteur habile de recourir à la conversion phonologique (déchiffrage) pour lire. C'est la fréquence de l'acte de lire, la confrontation répétée au mot écrit qui permet cette voie d'accès directe au sens.

On utilise l'adressage pour :

- identifier les mots familiers dont la représentation orthographique est stockée en mémoire ;
- lire des mots irréguliers (monsieur, femme, temps...);
- distinguer le sens des mots homophones (vers, vert, verre, ver...).

- *L'assemblage* (appelé également « déchiffrage ») permet au lecteur de lire les mots écrits dont il connaît la prononciation, mais pour lesquels il ne dispose pas de représentation visuelle en mémoire. L'apprenti lecteur, n'ayant pas en mémoire la forme orthographique du mot, applique les règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes puis agrège progressivement les syllabes pour accéder à la signification du mot via son image auditive. Le recours à l'assemblage ralentit la lecture (saturation de la mémoire) et freine l'accès au sens et à la compréhension.

On utilise l'assemblage pour :

- lire des mots peu fréquents ;
- lire des mots rencontrés la première fois en situation de lecture.

- *L'inférence* permet au lecteur de deviner le mot sans vraiment le lire à partir du contexte sémantique et syntaxique de la phrase.

On utilise l'inférence pour :

- les petits mots (déterminants, mots outils) ;
- les mots familiers, stéréotypes ou fréquents dans le texte.

Inférence : inférer c'est déduire l'implicite ou le non-dit de ce qui est explicitement dit, c'est-à-dire combler les blancs du texte en opérant des liens logiques, en identifiant les référents des substituts, en suppléant aux ellipses, en interprétant les actions ou sentiments non explicités, en identifiant les interlocuteurs non explicitement mentionnés, en interprétant des métaphores...

Médiations : productions orales ou écrites, individuelles ou collectives, voire autres actions, qui permettent au lecteur de manifester sa lecture et de la partager avec autrui, ou à l'auditeur de manifester son écoute.

Référentiel : ouvrage (sur support papier ou électronique) à dominante informative destiné à une lecture sélective (consultation) et non à une lecture intégrale et linéaire. Les référentiels sont toujours accompagnés d'outils de classement (ordre alphabétique...) et/ou de recherche de l'information*

Objet-livre : ensemble d'éléments constituant la matérialité du livre (type de format, papier, épaisseur, typographie, couleurs et autres aspects iconiques).

Outils de recherche des référentiels :

- *Table des matières (ou sommaire)* : située au début ou à la fin de l'ouvrage, elle propose, dans leur ordre d'apparition, la liste des titres des parties de l'ouvrage et des sujets abordés. En regard de cette liste se retrouvent les numéros de page où commence chaque partie. La liste des « matières » traitées peut être hiérarchisée (du plus général au plus particulier, du tout vers la partie), par des jeux typographiques (police et taille des caractères, gras, soulignement...) ou l'usage de puces, de numérotation ou de retraits progressifs vers la droite de la page.
- *Index* : situé en fin d'ouvrage, il propose une liste alphabétique reprenant tous les mots importants, les sujets traités... avec les pages de référence permettant de les retrouver.
- *Lexique* : situé en fin d'ouvrage, il offre une liste de mots présents dans l'ouvrage, classés par ordre alphabétique, suivis d'une définition ou d'une traduction.
- *Bibliographie* : située en fin d'ouvrage, elle mentionne par ordre alphabétique, les auteurs ou sources d'informations cités dans l'ouvrage ou pouvant offrir à l'utilisateur des compléments d'informations.

Paratexte : ensemble d'éléments écrits et visuels « entourant » le texte (1^{re} et 4^{re} de couverture, citation liminaire, préface, table, illustrations...).

Stratégies de lecture : les stratégies de lecture sont des manières de lire adoptées par le lecteur en fonction de son projet de lecture (ou de la tâche de lecture donnée) et du genre de texte : la recherche d'une information précise dans un annuaire ou une encyclopédie ne nécessite pas la même stratégie de lecture que celle déployée dans la lecture-plaisir d'un texte de fiction.

- *Lecture intégrale* : lecture complète du texte (ou des portions de texte sélectionnées) avec ou sans pauses et retours en arrière pour approfondir le sens du texte.
- *Lecture sélective* : la lecture sélective permet de localiser une information précise en fonction du projet de lecture.